

3. 4. 1. Exploiter les textes littéraires : Rabelais

Lors du premier module, qui s'est déroulé sur une période et demie, les élèves ont travaillé sur les textes de Rabelais proposés par le manuel *Histoire 7e* (2011). Cependant, j'avais pris soin de leur en fournir une copie dépouillée de titres et de toute référence au manuel. Je souhaitais en effet qu'ils considèrent ces textes pour eux-mêmes, l'objectif consistant à leur faire présenter le texte qu'ils avaient reçu en donnant un certain nombre d'informations (auteur, titre de l'œuvre, date de rédaction et thème principal) et en le résumant. Cette tâche, courte, se déroulait en groupes de 4 ; chaque groupe était responsable d'un des trois textes. Cela signifie que chaque texte était travaillé par deux groupes différents. Lors de la mise en commun, le premier groupe présentait son travail tandis que le second était chargé d'intervenir s'il constatait des divergences entre ses réponses et celles du premier groupe. J'appelle le second groupe « groupe contradicteur » ; les élèves sont relativement coutumiers de ces modalités de fonctionnement en groupe puisque je leur avais déjà proposé ce type de groupes à une ou deux reprises auparavant.

Après la mise en commun, nous avons lu ensemble la page 72 de leur manuel⁶, qui présentait les humanistes. J'ai répondu à leurs questions, peu nombreuses, puis ai reformé les groupes (en prenant soin d'inverser groupes et groupes-contradicteurs). Les élèves avaient une deuxième tâche à remplir : il s'agissait de se mettre à la place des auteurs du manuel et de tenter de justifier les raisons pour lesquelles ils avaient convoqué les textes de Rabelais dans une leçon consacrée à l'humanisme. Autrement dit, ils devaient trouver et formuler les liens qu'ils faisaient entre le texte qu'ils avaient présenté lors de la tâche précédente et la page du manuel, le discours historique sur l'humanisme. L'objectif était ici de leur faire formuler des hypothèses quant à la pertinence des documents sélectionnés par les auteurs de leur manuel d'histoire.

Là encore, nous avons procédé à une mise en commun au cours de laquelle j'ai posé des questions poussant les élèves à expliquer comment ils avaient réfléchi pour réaliser la tâche, ou encore comment ils en étaient arrivés aux hypothèses⁷ qu'ils proposaient. Cela a permis de souligner les points délicats tels que les erreurs de compréhension et les réponses hors-sujet ou erronées. Cette phase de mise en commun a également permis d'amorcer la suite de la séquence : il s'agit du module 2.

6 Cf. annexe 7.1

7 Des exemples seront donnés au point 4 du présent travail.

3. 4. 2. La construction du discours historique

Ici, les élèves ont eu à réfléchir au statut du document historique, en s'interrogeant notamment sur les limites qu'ils voyaient à utiliser un texte littéraire en guise de document historique. Cette partie du travail a pris la forme d'un cours dialogué, pendant lequel j'ai fait circuler la parole le plus largement possible. Cependant, je suis parfaitement consciente des limites pédagogiques de cette manière de faire : les élèves qui participent sont toujours les mêmes, si bien qu'une partie de la classe reste invariablement en retrait et se garde de lever la main. Je pallie cette difficulté dans la mesure où j'interroge aussi les élèves qui ne manifestent pas l'envie de prendre la parole. De plus, la classe dans laquelle j'enseigne est assez participative avec un taux élevé de jeunes qui souhaitent prendre la parole. Ajoutons que cette partie du travail s'est déroulée sur 30 minutes seulement ; je voulais varier au maximum les modalités de travail et il me paraissait inconcevable de laisser les élèves réfléchir individuellement à ce stade du travail, étant donné le degré de complexité de la question posée. De manière générale, d'après l'enregistrement audio de cette leçon, il apparaît que la parole circule pour une grande moitié des élèves.

A l'issue de cette phase, j'ai jugé important de procéder à un moment d'institutionnalisation. Me basant sur les notes prises au fur et à mesure des interventions des élèves, j'ai proposé un tableau récapitulatif qui synthétise les grands axes de leurs réflexions.

3. 4. 3. Participer à la construction du discours historique : La Fontaine

Au cours du module 3, les élèves ont été invités à aborder des textes littéraires, qui leur étaient d'ailleurs devenus relativement familiers, avec les lunettes de l'historien. Dans un premier temps, ils ont eu à choisir dans leur corpus de fables un certain nombre de textes qui leur paraissaient entretenir un lien avec le thème de l'absolutisme louis-quatorzien. Nous avons constitué une liste de fables sur la base de leurs propositions. Lors d'un second exercice, ils ont été placés en duos, afin de choisir un texte de la liste et de travailler un thème développé par la leçon du manuel *Histoire 8ème* (2011) consacrée à l'absolutisme⁸. Pour cela, ils ont dû identifier un point précis de la leçon⁹ et justifier en quoi ce point était abordé dans la fable sur laquelle ils travaillaient. Une seconde étape les a menés à formuler, dans leurs mots, trois éléments importants abordés dans leur fable. Enfin, ils ont élaboré les questions qui

8 Cf. annexe 7. 2.

9 Certains élèves sélectionnent la définition de la monarchie absolue, d'autres retiennent la révocation de l'Edit de Nantes ou les guerres menées sous le règne de Louis XIV comme exemples d'autorité, illustrant ainsi la toute-puissance du roi. D'autres enfin s'arrêtent à la restauration de l'ordre par la force après la Fronde.

permettraient d'arriver à ces trois éléments importants.

Cette démarche visait à leur faire prendre conscience de la manière de procéder des auteurs du manuel d'histoire. En effet, les documents présentés pour accompagner une leçon font fréquemment l'objet de questions très ciblées. Les réponses à ces questions fonctionnent généralement comme un soutien au discours développé dans le manuel. Au cours de ce troisième module, les élèves ont été guidés dans une démarche inverse de celle proposée par le manuel ; ils se retrouvaient ainsi à fabriquer les états pour une leçon d'histoire et participaient donc à la construction du discours historique. Pour cela, ils ont utilisé les textes littéraires : il s'agissait de leur montrer d'une part que le texte littéraire peut fort bien se prêter au rôle de document historique, dans la mesure où il a été rédigé dans un contexte¹⁰ précis, contemporain du thème et/ou de la période étudié/e, d'autre part que le discours historique fait l'objet d'une construction, tout comme le texte littéraire, avec des objectifs différents.

3. 5. Ce qui disent le PEV et le PER

Le plan d'études vaudois (2006), encore en vigueur pour l'enseignement de l'histoire, n'aborde pas à proprement parlé la question de la construction de l'histoire et son rapport à la littérature ; il permet cependant d'entrer dans la problématique du document par la compétence visée « exploiter un document historique selon sa nature et son contexte propre ». Pour atteindre cet objectif, il faudra doter les élèves de compétences telles que l'identification de l'auteur mais aussi du contexte dans lequel le document a été produit. Autre compétence visée dans le PEV, la mise « en perspective des faits présents et passés, pour en rechercher leurs conditions d'émergence, leurs causes et leurs conséquences, dans leurs dimensions multiples : sciences, techniques, arts et idées, etc ». Cependant, le PEV préconise de travailler cette compétence en 11^{ème} année, tout comme la production de synthèse, compétence associée à la compétence visée « maîtriser en situation un vocabulaire historique spécifique, appliqué aux faits culturels, économiques, politiques et sociaux. » Par contre, la question du relativisme du discours historique n'est pas explicitement présentée comme un point à aborder au cours de la scolarité obligatoire.

Dans la mesure où le plan d'études vaudois prévaut encore pour l'enseignement de l'histoire, c'est à lui que j'ai rattaché la séquence présentée ci-dessus. J'ai mis en évidence la

¹⁰ Comme nous le verrons plus loin, les élèves ont très rapidement établi des liens entre un auteur et le contexte de production de l'oeuvre ; prenant l'exemple de Molière, ils soulignent que le dramaturge se sert de la fiction pour faire passer un message tout en évitant la censure. Cependant, les connaissances qu'ils ont du contexte de production apparaît soit limité, soit encore peu intégré, si bien qu'ils n'ont pas utilisé les connaissances dont ils disposaient sur la vie de La Fontaine de manière explicite, mais ont préféré se focaliser sur l'exploitation des fables.

compétence visée « exploiter un document historique selon sa nature et son contexte propre », avec toutes les compétences qui lui sont associées en 9ème année. Ce choix s'explique par le fait que la seconde compétence visée, mentionnée plus haut, serait à travailler avec des élèves plus âgés, en 11ème année.

Dans le PER (2010), qui devrait entrer en vigueur d'ici quelques années, le questionnement autour du discours historique semble plus présent. Les démarches historiennes (SHS 32 – Analyser l'organisation des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps), qui regroupent les sources, les représentations de l'histoire, histoire et mémoire et la chronologie et la périodisation, me semblent accorder une part plus importante à la réflexion sur la construction du discours historique et à la question de la vérité historique.

A la rubrique « sources », on trouve en effet une invitation à la « réflexion sur l'objectivité et l'authenticité d'une source ». Concernant les attentes fondamentales liées aux représentations de l'Histoire, il est demandé que les élèves soient capables de « compare(r) de façon critique une représentation documentaire ou une fiction à une source historique ». On trouve donc ici, tout à la fois, une allusion explicite à ce qui constitue la validité du discours historique, mais il est également fait un lien entre discours historique et fiction, dans le but d'en faire saillir les différences afin de caractériser spécifiquement le travail de l'historien par opposition à celui de l'auteur de toute œuvre fictive. En outre, la rubrique « Histoire et mémoire » propose elle aussi des pistes de réflexion autour du statut de l'histoire qu'elle semble placer en opposition à la mémoire, plus affective, donc plus subjective.

Ce souci du statut du discours historique, plus apparent dans le PER, s'attache à la question de la relativité de ce même discours. Il n'est sans doute pas anodin qu'il lui soit fait une part plus grande dans le PER : on peut émettre l'hypothèse que cette question apparaît plus pertinente que jamais, si bien qu'elle occupe davantage de place dans le nouveau plan d'études, reflétant en cela, avec un certain décalage, les interrogations qui agitent les historiens depuis quelques décennies.

4. Présentation et interprétation des résultats

4. 1. Préambule

Pour présenter les résultats des tâches proposées aux élèves, j'ai choisi de traiter les traces afin de rendre leur utilisation plus aisée. Aussi se trouvent-elles en annexe, sous formes de tableaux lorsqu'il s'agit d'exercices réalisés en groupe, ou de transcriptions

d'enregistrements de leçons lorsqu'il s'agit de moments de cours dialogué. Cela a l'avantage de ne pas alourdir inutilement les annexes par des documents scannés et plus volumineux. De plus, en traitant ainsi les données, j'ai eu l'occasion de dresser un premier bilan, ce qui m'a fourni un raccourci pour aborder les points développés ci-dessous.

Après avoir travaillé sur les traces annexées, il m'est apparu rapidement que le module 2 présentait l'intérêt le plus marqué. C'est donc les résultats de ce second module que je m'attacherai à présenter de manière plus approfondie. Néanmoins, il n'est pas question de passer sous silence les deux autres parties de la séquence dont je présenterai néanmoins les résultats ci-dessous.

4. 2. Module 1

La tâche 1, consistant à présenter le document à disposition ainsi que son auteur, la date de rédaction, l'œuvre dont il était issu et un bref résumé, n'a posé aucun problème aux élèves. Comme le montre bien le tableau 1, les groupes ont exécuté cet exercice avec aisance. Il m'a essentiellement permis de vérifier que les élèves, certes en groupe, réussissaient à saisir le contenu d'un texte de Rabelais. Le résumé confirme que le sens général a été bien perçu et que l'obstacle que représente la langue du XVI^{ème} siècle a été surmonté sans grande difficulté.

Les élèves ont ensuite lu une page de leur manuel d'histoire. Je ne dispose par conséquent pas de trace, pas même des questions d'élèves auxquelles j'ai répondu, car elles étaient assez peu nombreuses et portaient sur des points de lexique.

Par contre la troisième tâche demandait aux élèves, toujours en groupes de 4, de trouver les liens possibles entre le texte de Rabelais qu'ils avaient présenté et la leçon que nous avons lue dans le manuel. Pour cet exercice, ils devaient se décentrer et tenter d'adopter le point de vue des auteurs du manuel pour entrer dans leur logique. Il ressort un premier constat qui tient à la consigne : tous les élèves ne semblent pas avoir compris qu'ils ne devaient prendre en compte que le texte qu'ils avaient travaillé lors de la tâche 1, si bien que certains cherchent des liens entre la leçon sur l'Humanisme et les trois textes de Rabelais. Pourtant, la consigne leur a été répétée en début de tâche. Un groupe commet une erreur qui tient aussi à l'hypothèse¹¹ qu'il propose pour établir un lien entre la leçon et le texte 1. Or, la raison invoquée n'est pas correcte et ne cadre pas avec ce texte. Mais les élèves n'en disent

¹¹ Alors que le texte travaillé portait sur l'éducation, les élèves justifient son lien avec la leçon consacrée à l'Humanisme par la raison suivante : « Il (l'auteur, i. e. Rabelais) critique l'Eglise, les moines, les prêtres. »

rien. Oubli de leur part ou erreur ? Il n'en demeure pas moins que la plupart des raisons invoquées, soit 16 sur 17, sont tout à fait pertinentes, si l'on tient compte du texte auquel elles se rapportent : les élèves ont clairement perçu les idées de Rabelais faisant écho aux valeurs humanistes présentées dans la leçon. Cela permet d'avancer que pour cette tâche encore, les élèves semblent rencontrer peu de difficultés.

Toutefois, les raisons avancées et notées par écrit dans les différents groupes apparaissent comme relativement brèves, et peu développées : ainsi, elles sont formulées mais sans explication ni justification. Il est clair que la place laissée à disposition sur la feuille d'exercice n'a peut-être pas incité les élèves à la loquacité. De plus, je n'avais pas demandé de justifier les raisons proposées. Cependant, le manque de développement des réponses me semble dénoter un premier véritable obstacle pour les élèves. Le moment d'échange qui s'est déroulé par après, sous forme de cours dialogué transcrit en annexe¹², confirme les difficultés¹³ rencontrées par les élèves. Autre indice : le vocabulaire utilisé par les élèves, qui appartient au registre courant, confirme que les élèves restent à un niveau de compréhension que je qualifierais de « superficiel »¹⁴. Ils peinent encore avec l'abstraction et ne sont pas complètement à l'aise avec les connaissances techniques liées au thème de l'Humanisme. Ainsi, les éléments tels que la centration sur l'homme, l'importance de l'éducation ou encore les questions en lien avec la religion auraient mérités d'être travaillés plus en profondeur.

Enfin, lors du moment de cours dialogué, il m'a fallu aller les chercher pour qu'ils éclairent leurs réponses écrites ; on constate aisément que leurs explications sont relativement courtes, exception faite du groupe 2. Le porte-parole propose en effet une explication impliquant des liens de causalité qui dénotent une compréhension plus profonde, mieux maîtrisée.

Ce qui a sans doute manqué aux élèves pour approfondir leur réflexion, outre le temps, c'est l'apport de documents plus nombreux et d'une leçon plus longue, plus précise, consacrée à l'humanisme. Étant donné les éléments dont ils disposaient, ils n'avaient certainement pas les moyens de développer davantage les raisons proposées lors de la tâche 3.

12 Il s'agit du document 3. 2 : synthèse suivant la mise en commun : transcription de l'enregistrement audio, ainsi que du document 3. 3. : document synthétisant les commentaires des élèves sur leur travail.

13 J'impute ces difficultés au manque d'approfondissement du sujet, dû lui-même à un manque de temps. Lorsque l'occasion se présentera de reprendre cette séquence avec une autre classe, je veillerai à ce que les élèves disposent de connaissances plus fouillées et bien ancrées, avant d'aborder les textes de Rabelais.

14 L'un des groupes écrit par exemple que « dans ce mouvement, l'éducation est importante ». Un autre relève que « les Humanistes contredisent ce que disent les moines », sans parvenir toutefois, même à l'oral, à être plus explicite, plus précis.

4. 3. Module 2

Lors de cette partie de la séquence, très courte en soi puisqu'elle s'est déroulée sur une trentaine de minutes, les élèves ont participé très activement. Leur motivation ne ressort pas de la transcription de ce moment de cours dialogué mais il n'en reste pas moins que les mains levées étaient légion ; contrairement au moment d'échange qui a suivi la tâche 3, je n'ai pas eu besoin d'aller les chercher. J'avais au contraire l'embarras du choix lorsqu'il s'agissait de distribuer la parole. C'est donc une dynamique positive qui s'est mise en place ; elle dénote de l'intérêt des élèves pour les questions abordées, toutes en lien avec la dichotomie histoire-fiction.

Ce module présente la particularité d'avoir été construit « spontanément » puisque je me suis appuyée sur les réponses fournies au fur et à mesure pour poser la question suivante. J'avais évidemment à l'esprit un certain nombre de concepts et des points problématiques que je voulais faire émerger : quelles représentations les élèves ont-ils de la littérature par opposition à l'histoire ? Attachent-ils forcément la notion de « vérité » au texte historique et pourquoi ? Il est intéressant de constater que les élèves sont très rapidement passé d'un niveau général, abstrait, à un niveau plus concret : ils ont alors exemplifié leurs propos en utilisant les textes de Rabelais que nous venions de travailler, ainsi que les fables de La Fontaine. Cela signifie qu'ils ont spontanément fait le lien avec l'œuvre littéraire étudiée en cours de français. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

Lors du moment d'échange portant sur la tâche 3, un des élèves avait explicitement justifié l'emploi du document par les auteurs du manuel pour « imager » la leçon sur l'humanisme. Repartant de ce constat, je désirais faire réfléchir les élèves sur le statut du document fictionnel convoqué dans les pages d'un manuel d'histoire. D'emblée, un élève associe la littérature à l'imaginaire, mais aussi à liberté d'expression, donc à un discours qui échappe à une forme de contrôle. D'autre part, il souligne que la littérature constitue un document témoin d'une époque, et que la rareté des documents nous contraint à utiliser le texte littéraire comme document historique. Cependant, il se montre parfaitement conscient du fait que le texte fictionnel « dit des choses fausses ».

Dès les premières minutes, il apparaît donc plusieurs concepts importants, tels que « fiction », « imaginaire », « réalité » ou encore « vérité », émergent avec naturel : le texte fictionnel est caractérisé comme appartenant à l'imaginaire, donc comme porteur de choses qui peuvent être fausses, puisque non réelles. Cela n'empêche pas le texte fictionnel de servir

de document dans la mesure où il se rattache à une époque historique. Enfin, la fiction apparaît en tant que mode d'expression conférant plus de liberté.

Cette idée de la fiction qui offrirait un champ d'expression plus libre est reprise et développée par un autre élève qui avance que la fiction permet une plus grande liberté d'expression justement parce qu'elle est reliée à l'imaginaire ; ainsi, sous couvert de l'histoire qu'il raconte, l'auteur peut exprimer ses idées, voire émettre une critique contre la société de son époque par exemple, ce qui établit un lien entre le réel et la fiction.

Troisième élément qui émerge rapidement, c'est la notion de subjectivité de la fiction, que les élèves nomment « point de vue de l'auteur ». Ils sont parfaitement conscients qu'à partir du moment où on lie fiction, liberté d'expression et critique, il est question de point de vue, et de point de vue subjectif. Plus encore, un des élèves souligne que le point de vue n'est pas nécessairement faux mais bien qu'il propose une forme particulière de vérité, celle de l'auteur en l'occurrence. Cela permet à un de ses camarades de mettre en évidence l'existence parallèle de plusieurs points de vue, évidemment différents. On rejoint ici le concept de « pluralité de vérité » proposée par Paul Veyne.

Cette réflexion permet d'arriver à reconsidérer les textes extraits de l'œuvre de Rabelais comme porteurs de critiques sur la société contemporaine de l'auteur. C'est ce que l'un des élèves a appelé « la vérité selon Rabelais ». Les élèves ont donc pris conscience de l'épaisseur du texte fictionnel, qui n'est pas qu'une histoire imaginaire racontée. Sous la surface, certains d'entre eux entrevoient une autre forme de discours qui se rattache à la réalité de l'époque. Ils perçoivent le lien entre l'auteur d'une œuvre et le contexte de production de cette même œuvre. Cette prise de conscience leur permet de résoudre, provisoirement tout au moins, le fait que Rabelais, homme d'église, s'autorise néanmoins à formuler des critiques et à défendre des positions qui sont celles des humanistes.

Puisqu'ils sont conscients du rapport de la littérature à l'imaginaire, l'utilisation de textes fictionnels en tant que documents au service d'un discours historique ne leur pose a priori pas de problème. Bien plus, ils comprennent que la fiction revendique ouvertement ses liens avec l'imaginaire, ce qui lui permet de jouer avec la réalité et se positionner par rapport à elle. Ainsi, un élève souligne que sous le texte fictionnel se cache un discours sur le réel : il parle alors de procéder « (in)directement, en racontant une histoire. »

J'ai moi-même résumé cela en disant que le « recours à la littérature (qui) peut servir un but précis, on pourrait dire utile. »

Il me fallait également amener les élèves à réfléchir au statut du discours historique, raison pour laquelle je leur ai proposé de se mettre dans une situation familière : la préparation d'un exposé en histoire. Cela m'a permis de leur demander quel type de documents ils choisiraient entre un livre d'histoire et un roman historique, par exemple. Immédiatement, un élève a répondu qu'il recourrait au livre d'histoire parce que le roman « n'est pas forcément vrai ». De cela, il ressort que le livre d'histoire est d'emblée investi de fiabilité, par opposition au roman.

Un autre élève évoque les « faits », utilisant ainsi un terme technique rattaché au vocabulaire historique. Cependant, il n'utilise pas les faits pour justifier la fiabilité du livre d'histoire mais au contraire pour souligner que le roman n'a que faire des faits qui risqueraient d'ennuyer le lecteur et donc de le perdre. Pour atteindre son objectif, le roman doit capter l'attention du lecteur, et les faits en tant que tels ne présentent pas un intérêt suffisant. Il pose ainsi une distinction de statut entre le discours historique et la fiction : là où le premier peut être ennuyant et « pose(r) les choses à plat », la seconde se doit de plaire.

Lorsque j'ai repris la question du problème éventuel qu'il y aurait à utiliser des extraits de textes littéraires en tant que documents historiques, certains élèves reviennent immédiatement à l'idée selon laquelle « ça pose problème si c'est faux ». Mais rapidement, un de leurs camarades nuance et relativise le problème : dans la mesure où la littérature est perçue comme telle, donc comme véhiculant une part de « faux », et portant la marque de la subjectivité de l'auteur, elle est utilisable en tant que document. Cependant, à ma question portant sur les moyens de distinguer la part de vrai et de faux dans la littérature, les élèves semblaient plus démunis. Ils ont proposé de comparer littérature et texte historique, procédant par comparaison et éliminant tout ce qui divergeait du texte historique.

Je souhaitais aussi les entendre autour de la définition, ou de la caractérisation, de ce qu'ils considéraient comme un texte historique. Un élève est rapidement revenu à l'idée qu'un texte qui présente des personnages n'est pas vrai dans le sens où les personnages ne sont pas réels. Une de ses camarades a ajouté que selon elle, la page du manuel sur laquelle figurait la leçon consacrée à l'Humanisme était un vrai texte historique. Elle a cependant relativisé la portée de la vérité attribuée à la page de manuel : « C'est ce qui est le plus fiable ». Il est donc intéressant de constater que cette élève, sans pour autant disqualifier le texte historique, est capable de le percevoir comme un discours le plus fiable possible. Cela montre une belle distance critique pour une élève de cet âge.

Par opportunisme, j'ai demandé aux élèves de pousser la réflexion sur ce qui permettait de comprendre les différences entre deux manuels d'histoire par exemple. Faute de temps et de moyens - il m'a manqué des manuels de la génération précédente en nombre suffisant – j'ai choisi de leur faire examiner la table des matières de leur livre afin qu'ils sélectionnent les chapitres qui ne pourraient pas figurer, selon eux, dans la version française du manuel. Ils ont rapidement nommé les chapitres ciblés sur l'histoire suisse.

Derrière cette question se cachait celle des influences auxquelles les auteurs sont soumis, celle du choix et de ce que Prost (2010) nomme « la mise en intrigue ». Mon objectif était de les mettre en face du paradoxe soulevé par leurs réponses différentes. D'une part, le texte historique est qualifié de « vrai », et de l'autre, certains élèves soulignent qu'il n'est pas sûr à 100% mais le plus fiable possible.

Guidés par quelques-unes de mes questions, les élèves ont ensuite fait ressortir que si tous les livres d'histoire ne tiennent pas le même discours, cela peut dépendre de plusieurs raisons : des sources différentes, le point de vue des auteurs du manuel, l'origine nationale des auteurs, les programmes à enseigner. Les élèves ont bien perçu qu'une guerre, par exemple, peut être évoquée différemment selon l'origine des historiens qui en font le récit.

Il est également à remarquer que les élèves, lorsqu'ils parlent du texte historique, parlent de « raconter l'histoire », ce qui implique qu'ils considèrent que la mise en intrigue fait partie intégrante du travail de l'historien.

A l'issue de ce module, il apparaît bien que les élèves possèdent des représentations assez claires de ce qu'est la fiction et de ce qui la différencie du texte historique. De nombreux concepts ont été évoqués, tels que le lien entre fiction d'une part et imaginaire, point de vue subjectif et distance par rapport au réel d'autre part. Les élèves ont également conscience que le discours historique est construit, qu'il s'appuie sur des faits réels et qu'il offre un récit aussi fiable que possible. De plus, ils sont capables de proposer des exemples tirés des textes fictionnels ou historiques qui ont été travaillés.

Certes, la prise d'information ne permet pas de déterminer quelle part des élèves est capable du niveau de réflexion le plus abouti. Mais cette première approche des rapports entretenus par l'histoire avec la fiction apparaît plus que prometteuse puisqu'elle a permis de faire émerger un faisceau de notions complexes. L'institutionnalisation des savoirs offre la possibilité de revenir aux points mis en évidence lors d'un réinvestissement ultérieur, en 10ème année notamment.

4. 4. Module 3

Lors de ce dernier module, il a été proposé aux élèves de créer des questions à partir d'une fable de La Fontaine afin de mettre en évidence un point développé par la leçon consacrée à l'absolutisme en France. Ils avaient ainsi la possibilité d'expérimenter le travail de construction de l'histoire en utilisant le texte littéraire à des fins historiques.

Au cours de ce module, les élèves ont d'abord eu à chercher des documents pertinents pour aborder la question de l'absolutisme. Pour cela, ils avaient à disposition le corpus de fables qui avaient été travaillées en français. Ils ont proposé un nombre important de textes¹⁵ et justifié leur choix par le thème repéré dans chaque fable. Dans tous les cas, sauf un, les thèmes apparaissent comme corrects et bien compris. Cela tient notamment à la connaissance des textes dont les élèves disposaient puisqu'ils étaient familiers de La Fontaine. Ici, la question de la difficulté de la langue ne constitue donc pas un obstacle.

Dans un deuxième temps, ils ont eu à choisir un texte dans la liste élaborée lors de l'exercice 6¹⁶. En se conformant à ce texte, il leur fallait ensuite dégager un point de la leçon sur l'absolutisme qu'ils souhaitaient faire ressortir à l'aide de la fable. Pour les guider dans les questions à poser afin de faire saillir le point retenu, je leur ai proposé de résumer sous la forme de trois phrases trois éléments de la fable qui présentaient un lien avec le point de la leçon. Enfin, ils avaient à élaborer les questions à poser pour amener un élève lambda à formuler des réponses équivalentes aux trois phrases qu'eux-mêmes avaient formulées.

Tous les duos d'élèves sont parvenus à rendre un travail autour de la fable de leur choix. Un seul a manqué l'objectif et n'a pas réussi à faire un lien avec l'absolutisme. Les deux élèves ont expliqué « ne pas avoir compris », mais n'ont pas osé se manifester lorsque je suis passée auprès de chaque duo.

Six groupes sur onze ont retenu la fable « Le Loup et l'Agneau » qu'ils ont exploitée pour en faire ressortir les caractéristiques de la monarchie absolue et l'abus de pouvoir en tant que risque possible de l'absolutisme. Les cinq groupes qui ont choisi une autre fable ont abordé des points découlant de l'absolutisme, comme le fait de vouloir faire la guerre par volonté de montrer sa puissance. Un groupe a abordé la question de la religion imposée par le roi, un autre a tenté de mettre en évidence l'importance de tenir sa place et de ne pas se montrer démesurément ambitieux. Le dernier a évoqué la répression des révoltes à travers

15 Les fables proposées ainsi que les thèmes qu'elles permettent d'aborder figurent en annexe, tableau 4 : Fables retenues et thèmes exploitables pour illustrer l'absolutisme.

16 Cf. annexe 5. 1.

l'exemple de la Fronde. Seul le groupe qui a travaillé sur « Le rat de ville et le rat des champs » a raté l'objectif et n'est d'ailleurs pas parvenu à formuler un point de la leçon qu'il souhaitait mettre en évidence.

Les questions posées sont globalement pertinentes dans le sens où elles tentent de faire établir un lien entre la fable et le point que les élèves veulent faire ressortir (au moins 2 questions sur 3 pour les duos les plus faibles). Les réponses sont elles aussi la plupart du temps tout à fait correctes, avec toutefois un bémol : une partie des élèves peinent à poser des questions qui ne mènent pas tout droit à la réponse¹⁷. Il s'agit ici d'un problème lié à l'expression écrite, et par conséquent au français. Les productions initiales mériteraient d'être retravaillées, ce qui permettrait une formulation plus fine des questions et peut être un approfondissement des éléments sur lesquels ils veulent focaliser l'attention de leur public.

J'ai également relevé que 8 des 11 groupes avaient posé au moins deux questions qui établissaient explicitement un lien entre la leçon d'histoire et la fable. Un groupe ne propose qu'une question, deux autres groupes n'en posent aucune.

Enfin, à de très rares occasions, les élèves utilisent les outils littéraires pour poser leurs questions, il s'agit alors d'un renvoi soit à la morale, soit à la leçon proposée par la fable. Cela dénote que les élèves n'ont absolument pas fait de confusion et qu'ils se sont livrés à un travail en histoire, et non pas en littérature.

Quant aux difficultés rencontrées, il ressort que 3 des 11 groupes disent n'en avoir pas éprouvé. Six groupes ont trouvé difficile d'avoir à établir un lien entre une fable et une leçon d'histoire, ce qui n'a rien d'étonnant puisque c'était la première fois que l'exercice leur était proposé.

4. 5. Discussion des résultats et limites observées

Il s'agit à présent d'apporter une réponse à la question de recherche « l'utilisation de textes littéraires en tant que documents historiques permet-elle de faire émerger une réflexion autour du concept de vérité historique ? » Il apparaît clairement que le module 2 montre combien le cours dialogué, articulé autour de la construction du discours historique, a fait émerger une réflexion et des notions riches. Les élèves opposent clairement fiction et histoire, ce qui revient à dire qu'ils ne font pas d'amalgame. De plus, après le travail sur l'absolutisme, nous avons fait le constat qu'ils étaient clairs concernant le traitement de la fable, suivant

¹⁷ Ainsi, à propos de la fable « La Génisse, la Chèvre et la Brebis », les deux élèves posent la question suivante : « Le Lion commande-t-il tout seul ou avec quelqu'un d'autre ? » et veulent obtenir la réponse : « Il commande seul, comme Louis XIV. »

qu'ils travaillaient en français ou qu'on leur demandait d'utiliser la fable en tant que document historique.

On pourrait par contre reprocher à ce travail de ne convoquer la littérature qu'à titre de prétexte. Cependant, dans la mesure où les textes littéraires qui ont servi d'amorce pour le module 1 sont eux-mêmes tirés du manuel de 7ème, il nous a paru légitime d'adopter la même démarche mais en insistant sur la fictionnalité de ces documents, ce que le manuel ne fait pas véritablement. De plus, les documents tirés des œuvres de Rabelais ont permis une prise de conscience et ont amorcé la réflexion sur la frontière séparant fiction et histoire. Au-delà du clivage traditionnel, les élèves ont fort bien perçu que fiction et histoire ne s'opposaient pas nécessairement. Dans la mesure où l'utilisateur est au clair sur le statut du texte qu'il emploie, les élèves ne voient aucun obstacle à convoquer le texte littéraire pour illustrer, étayer ou construire le discours historique.

Le module 3 permet un réinvestissement des points qui ont émergé à propos de la construction de l'histoire. Les difficultés éprouvées par les élèves lorsqu'il s'agit de trouver des liens entre une leçon d'histoire et une fable me semblent symptomatiques : les élèves ont dû changer de regard sur le texte littéraire et le considérer du point de vue de l'historien. Ce point de vue ne peut qu'enrichir celui porté à travers la discipline français. Cela leur permet aussi d'évaluer la difficulté à élaborer un discours historique cohérent, pertinent et valide¹⁸.

Un des points théoriques qui n'a pas véritablement été travaillés touche à l'établissement des faits et à leur agencement en récit. Ainsi que le souligne Prost (2010), « Un fait n'est rien d'autre que le résultat d'un raisonnement à partir de traces suivant les règles de la critique. » (p. 70). Et d'ajouter que les faits sont « des affirmations vraies, parce qu'elles résultent d'une élaboration méthodique, d'une reconstitution à partir de traces. » (p. 71) Les élèves ont certes parlé des faits qui constituent l'histoire mais nous n'avons pas pris le temps de développer cette question ni de définir ce qu'est un fait en histoire. C'est un travail que l'on pourrait envisager en 10ème, voire en 11ème année. Il constitue un des prolongements possibles de la séquence menée avec cette classe et permet d'aborder le concept de déontologie.

L'absolutisme étant un des thèmes du programme de 10ème année, j'envisage de

¹⁸ Les élèves avaient eu l'occasion de produire une synthèse sur le thème de l'imprimerie mais sans étayage de leur propos par des documents. Dans la séquence consacrée à histoire et fiction, il s'agissait cette fois de partir du document pour l'exploiter, certes dans l'optique de construire un discours historique, mais dans un second temps seulement. En 10ème année, les élèves se verront proposer de construire une synthèse mais en étayant, cette fois, leurs propos grâce à l'exploitation de documents dont ils auront préalablement sélectionnés les éléments pertinents.

reprandre les panneaux élaborés par les élèves autour de la fable afin qu'ils s'auto-évaluent. Dans un deuxième temps, je leur proposerai très vraisemblablement de remédier leur travail et de l'enrichir en abordant d'autres fables permettant une réflexion sur le régime politique au XVIIème siècle. Nous pourrions également sélectionner des fables qui traitent de thèmes liés à la société. Un autre réinvestissement est possible avec la littérature des Lumières, par exemple.

Il me paraîtrait judicieux d'exploiter les connaissances acquises et notre réflexion autour de la littérature en classe d'histoire par le biais d'exposés, en histoire, mais avec obligation d'inclure des documents, parmi lesquels figurerait au moins un texte littéraire. Les élèves auraient notamment pour objectif de justifier la sélection de leurs documents et de montrer en quoi leur exploitation est pertinente dans le cadre de leur exposé.

5. Conclusion

Le travail consacré à la littérature en classe d'histoire ouvre le chemin vers la préparation à la synthèse, exercice qu'on attend des élèves en 11ème année. Il permet en outre de porter un regard critique sur la discipline, sans qu'il s'agisse pour autant de faire de nos jeunes des historiens en herbe, mais peut-être de futurs citoyens responsables. Par ailleurs, s'interroger sur l'utilisation du texte fictionnel en histoire conduit aussi à la critique de sources.

En outre, ce travail m'a permis de porter un autre regard sur les nombreux documents littéraires proposés par les manuels officiels et m'a fourni de nouvelles pistes d'utilisation. Les textes littéraires, contrairement aux peintures ou autres supports iconographiques, sont rarement exploités en tenant compte de leur littérarité. Il arrive fréquemment qu'ils soient proposés en guise de prolongement à un chapitre ou à une leçon spécifique, si bien qu'il n'est pas rare que je les néglige.

En dépit de la complexité que présente une réflexion sur les limites entre histoire et fiction, il m'apparaît que les élèves ont tiré profit de la séquence qui leur a été proposée et qu'ils ont montré une grande capacité de réflexion. Les éléments mis au jour seront réinvestis. Comme je l'ai souligné, ils ont évoqué la plupart des concepts sur lesquels je me suis arrêtée au point 2. La littérature apparaît donc comme un outil au potentiel important en classe d'histoire, même avec des jeunes élèves. L'exploitation de textes littéraires en histoire vient par ailleurs enrichir le regard porté sur une œuvre étudiée en français et construire, par là

même, des ponts enjambant le fossé disciplinaire

Certes, on aurait pu redouter que la délicate question de la construction de l'histoire ne conduise des jeunes de cet âge vers un relativisme qui priverait au final le discours historique de toute validité. C'est ce que reproche Prost (2010) au courant historique issu notamment des réflexions de Foucault (p. 261-262) :

« Ces analyses traitent l'histoire comme un genre littéraire. Ce qu'elle est aussi, à coup sûr, mais ce qu'elle n'est pas exclusivement ni entièrement. A la considérer sous cet angle, on la rapproche du roman, de la fiction. P. Veyne le dit explicitement : l'histoire est un roman. Mais il ajoute : un roman vrai. Et c'est là tout le problème. Que devient le rapport à la réalité et à la vérité de l'histoire, si elle est pure mise en intrigue ? L'affaiblissement de la prétention de l'histoire à dire le vrai, à la véridicité, devient inéluctable, si on en reste à cette analyse. »

Cependant, il n'en a rien été. Je pense au contraire que la réflexion menée leur a permis de clarifier le statut du discours historique et que, s'il s'est bien opéré une forme de relativisation, les élèves ont compris que la construction de l'histoire n'échappait pas à la rigueur, garantie de sa validité. En cela, nous rejoignons un objectif préconisé par Prost (2010) pour limiter les effets négatifs d'un relativisme à tout crin :

« Les historiens feraient mieux, me semble-t-il, de réfléchir aux diverses façons d'armer leurs méthodes, d'en durcir l'armature, d'en renforcer la rigueur, que de répéter avec complaisance que l'histoire n'est pas une science. On la transforme en littérature quand on se dispense de réflexion sur les méthodes, voire de méthode tout court. L'historien doit assumer pleinement les exigences méthodologiques de sa prétention à un régime propre de vérité. »

MCours.com